

7. Modelo educacional.

7.1 Sustento teórico.

Nos referimos a un modelo educacional a manera de un conjunto de principios que orientan o dirigen el trabajo educativo que involucra el proceso de enseñanza-aprendizaje donde los actores educativos conviven para alcanzar el aprendizaje de la lectura en un ambiente escolarizado construido por elementos racionales, de experiencia y estéticos. Un modelo educacional inacabado por definición para convivir en el medio social dinámico, cambiante y con relaciones complejas. A continuación, proponemos los trazos generales de un modelo para formar en el aprendizaje de la lectura.

Tomar como objeto de estudio a la lectura implica el desarrollo de una investigación fundada en el pluralismo y la complejidad, ya que son múltiples y variadas las perspectivas desde las cuales abordarlas. En principio, asumimos que, a partir del pragmatismo, el interaccionismo y el constructivismo es posible abordar el aprendizaje de la lectura en los y las estudiantes de telesecundaria en una zona escolar del estado de Veracruz. Sin embargo, al adentrarnos en las complejidades del problema y las propias percepciones de los actores educativos, observamos que, para comprender las brechas y rezagos de aprendizaje de los estudiantes en la habilidad de lectura, es necesario incluir elementos contextuales de corte teórico y metodológico.

Los primeros hallazgos fueron posibles utilizando la teoría fundamentada para el análisis de la información empírica recopilada. A partir de ello, nos adentramos en las discusiones desarrolladas en torno a la sociología de la lectura que se

encuentra íntimamente relacionada con la sociología de la cultura.

De ahí que, sin olvidar el referente pragmatista, nos ocupamos de la evolución de la sociología de la lectura, a partir sobre todo del interés que ella suscita en Francia y Estados Unidos, en el período de entreguerras, con un interés por democratizar la cultura y desterrar “malos” hábitos de lectura. A partir de ello, encontramos que existen distintos esfuerzos por realizar encuestas y mediciones de hábitos y efectos de la lectura, en la Escuela de Chicago y a partir de políticas públicas en Francia (Poulaine, 2004).

Por su parte, Nicolas Roubakine, de origen ruso pero inmigrante en Suiza, en 1907, realiza múltiples encuestas, interesado ya en las formas de apropiación de los lectores. En Estados Unidos con investigadores como Waples y Berelson, que posteriormente formarían parte de la Escuela de Chicago, las encuestas buscan “adecuar más eficazmente las decisiones políticas a los deseos de la población” (Poulaine, 2004, p. 18).

Entre 1945 y 1965, ya considerando la lectura como esparcimiento, son Dumazedier y Hassenforder, quienes desarrollan la sociología de la lectura con los primeros intentos de investigación-acción que les llevan a señalar que: “la lectura debe estimular la transformación del lector; este debe entonces aprender a sentir, comprender, comparar y juzgar para poder actuar” (Poulaine, 2004, 24).

En tanto que Robert Escarpit, en 1958, se ocupó de la sociología de la literatura.

Escarpit insiste con frecuencia en el papel fundador del lector en la existencia del texto, llama la atención

sobre la diversidad de las lecturas (reivindicadas o menospreciadas, de literatura o de subliteratura) y las formas de imposición que ejercen las elecciones del público culto sobre el popular... (Poulaine, 2004, p. 28).

De Certeau (2000) afirma que en el siglo de las luces (XVIII) se pensaba que el libro podría reformar a la sociedad, transformando costumbres y hábitos, era el "mito de la educación". En el siglo XX la información a través del libro se convierte en un dispositivo de represión que "da forma" al pensamiento e ideología popular. Así, "la represión ejercida mediante los dispositivos de este sistema de encuadramiento disciplinario postula todavía un público pasivo, "informado", tratado, marcado y sin papel histórico" (De Certeau, 2000, p. 179).

Posteriormente, se plantea la figura activa del lector que en cada lectura modifica el texto, lo hace suyo y lo recrea. Surge así una pluralidad indefinida de significaciones, en principio sólo reservada a los críticos que siguen siendo una élite intelectual (Bordieu y Chartier, 2003). Así, la lectura se convierte en una relación de fuerzas entre maestros y estudiantes (o productores y consumidores) en donde sigue siendo relegado el lector no erudito, ya que existen los "verdaderos" intérpretes que se consolidan como grupo de fuerza, al estar socialmente legitimados. Entonces, para De Certeau lograr la autonomía del lector, es necesaria para la transformación de las relaciones sociales, ya que ellas determinan la relación con los textos (De Certeau, 2000).

Para los años 70's del siglo pasado, de la mano de Pierre Bordieu se da un giro a los intereses de investigación, catalogando a la lectura como una práctica cultural; con el sustento de la teoría de los campos de Bordieu se busca comprender

aspectos como la identidad, diferencia y dominación, aunque se siguen privilegiando los métodos cuantitativos para ello. De ahí que “ya no se trata de medir progresos o elaborar estrategias para vencer resistencias, sino de comprender lo que construye el sentido y el valor para unos y otros” (Poulaine, 2004, p.p. 31-32). En este planteamiento aparece la distinción entre libros y novelas, existiendo la sospecha de que los encuestados no dan información verídica por temor a que sus lecturas “no sean apropiadas”; también queda en evidencia que la lectura tiene una visión pasiva, es lo que se hace en el “tiempo muerto”. Además, quedan las reminiscencias escolares de corte negativo y vinculado al fracaso, salvo la figura solitaria de algún maestro que estimulaba la lectura. Con Bordieu se establece la vinculación del valor literario con el dato estético, aunque algunos como Lafarge (citado por Poulaine, 2004), consideran que no es un dato estético, sino una construcción social.

Cuando Gérard (2004) alude al retroceso de la cultura, puntualiza cuatro hipótesis, derivadas de las encuestas y estudios del siglo pasado. Se tiene: a) el retroceso de la lectura en el grupo “escolarizado” sería efecto de la democratización del sistema escolar; b) la lectura dejaría su papel principal frente a otras formas de pasar el tiempo libre, como la televisión; c) la escolarización de la literatura la vuelve obligatoria y universal con lo que pierde su valor simbólico como entretenimiento; d) suponiendo que existe un retroceso, ello podría deberse (además de la pérdida del valor simbólico) a su “descalificación lúdica” como imposición de la lectura por parte de la escuela.

Peroni (2004) considera que la lectura no es una práctica lineal, sino que puede reformarse y evolucionar a lo largo de la vida, afirma que ello no es debido a una fragilidad del

orden social, sino a que la lectura depende estrechamente de la situación en la que se origina y adquiere sentido. Es la confrontación entre el mundo del texto (que organiza una literalidad, como dice Michel de Certeau) y el mundo del lector (con sus imperativos y sus búsquedas de sentido) lo que resulta o no posible, lo que resulta productivo o no de sentido (Peroni citado por Poulaine, 2004, p.p. 35-36).

Para Peroni, la lectura es una práctica cultural y, por tanto, se reconoce como un objeto social que está sometida a regulaciones axiológicas y normativas, que establecen que "leer es bueno", pero sólo las obras "valiosas". Como práctica, hay que especificar además que sus diferentes dimensiones varían en función de factores sociales diversos. Además, es una práctica que forma una identidad personal y social, y a la vez, es una expresión de esa identidad. En el ámbito de la investigación sociológica, una práctica puede ser observada (Peroni, 2004).

La lectura como actividad de recepción puede ser individual o colectiva pero difícilmente apreciable, se trata de una dimensión de la subjetividad del lector (Peroni, 2004). Es ahí donde se establece el gusto por la lectura que, al considerarla una experiencia, ofrece ciertas pautas para ser investigada. Por otra parte, la promoción de la lectura (al menos en Francia, afirma Peroni, 2004) se desarrolla hacia los lectores "débiles" o inexistentes para fomentar el ánimo lector.

De 1980 a la fecha, autores como Bernad Lahire desarrollan la discusión de la lectura como práctica de dominación y como recepción. Lahire construye una sociología de la lectura estableciendo que las "prácticas de lectura o escritura, al igual que otros comportamientos sociales, no pueden separarse del contexto en que se desarrollan" (Poulaine, 2004, p. 45)

En sociología de la lectura, Lahire (2004) inicia con una serie de preguntas a los sociólogos de la cultura, que ponen en evidencia su posición:

¿Podemos estudiar de manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como la lectura? ¿No se destruye la relación mágica que existe entre las obras y sus lectores tratándola como cualquier otro objeto de estudio? ¿Podemos y debemos analizar y a fortiori medir y calcularlo inefable, lo inmaterial, el amor? (Lahire, 2004, p. 9).

Afirma, además, que los datos estadísticos deben interpretarse a partir de preguntas que pongan en contexto las condiciones sociales y culturales en que se producen.

Para Lahire (2004), siguiendo a Bajtín y Bordieu, en la apropiación del texto a través de la lectura, hay que distinguir entre: disposición estética y disposición ético-práctica.

La disposición estética supone que la forma artística (el estilo, la manera, la representación) se privilegia con respecto al contenido o a su función; de esta manera se opone a la disposición ético-práctica que rechaza la disociación forma/función, forma/contenido, modo de representación/contenido representado... (Lahire, 2004, p. 181).

En este sentido, hay diferencias sustanciales entre los lectores profanos y los lectores “cultos” en la forma de apropiación de los textos, al grado que (señala Lahire) los primeros son ignorados “por la teoría de los campos de producción cultural” de Bordieu, referida sobre todo a los lectores profesionales y sus luchas de poder (Lahire, 2004).

La experiencia por otra parte es un asunto enteramente individual, que están diferenciada por las propias condiciones culturales y sociales propias de cada lector. Por tanto, afirma Lahire la lectura como experiencia social no se puede abordar desde la sociología del consumo social, sino en el marco de una teoría de la acción individual (Lahire, 2004, p. 188).

Aunque se aprende a leer en la escuela y ésta se convierte en la matriz fundamental de socialización del libro, el gusto por la lectura de una obra literaria determinada no puede deducirse de una disposición cultural (ética o estética) y de un volumen (escaso o no) de capital cultural; no puede adjudicarse a un único criterio social de especificación, a saber, la posición en el espacio social (Lahire, 2004, p. 188).

A partir de esta evolución epistemológica y metodológica de la sociología de la lectura, en este libro, seguimos la teoría de los campos de Bordieu (1987, 1988, 1991) para construir los campos de actuación en torno a la lectura de los estudiantes de telesecundaria, y utilizamos el pragmatismo de Dewey (1916) para contextualizar la lectura como una práctica sociocultural y la capacidad de actuación lectora como una experiencia estética, mediada por el juego.

Al considerar la lectura como una práctica cultural es importante tener en cuenta que los escenarios escolarizados son limitantes para acceder a una estética de la lectura que prioriza factores sociales, económicos y emocionales que posibiliten el gusto por la lectura como una categoría intrínseca, en donde confluyen el sentido estético, la imaginación, la emoción, con relación al proyecto de vida. Por tanto, el modelo educacional se dirige a promover un sentido de lectura centrado en la estética y el gusto a partir

de los campos de actuación, dejando en segundo plano el contenido formal sobre las técnicas de lectura; las técnicas didácticas para la enseñanza de la lectura, utilizadas por las y los docentes se consideran pertinentes pero condicionadas a mantener una coherencia y seguimiento personalizado. La cooperación y comunicación entre docentes de la misma escuela, así como entre los niveles educativos.

La teoría educativa contemporánea permite el debate teórico de los fenómenos educativos, tal como el pensamiento crítico (Morales, 2010). Para Bourdieu (2000) sólo el conocimiento que se desarrolla a partir de la problematización teórica y la discusión empírica puede ser considerado como pensamiento crítico. Es cuando se llega a su definición; razonamiento en él convergen el análisis epistemológico y el científico social con el objetivo de comprender la realidad, pero, además, cuestionar las formas en que esta realidad se comprende (Morales, 2012). El análisis del papel o lugar que ocupa el pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea, se encuentra basado principalmente en los dos aspectos educativos que posee; la pedagogía y la teoría crítica de la educación (Morales, 2014).

De manera sintética, la teoría crítica de la educación se inclina mayormente a lo académico y la pedagogía crítica se caracteriza por enfocarse hacia la práctica, la praxis; lo anterior significa que lo que concierne a la pedagogía crítica es realizar un trabajo educativo basado en el diálogo, razón por la que es dialéctica, en procura que los individuos tomen conciencia de las condiciones de opresión que se presenten, con el objetivo de construir una nueva realidad, donde no exista la dominación ni la desigualdad (Freire, 1975, 1978).

A partir de lo citado anteriormente, es necesario definir el concepto de realidad educativa, el cual será entendido como la construcción del sujeto social en el mundo, es decir, considerando aspectos políticos, culturales e institucionales en un determinado tiempo y lugar bajo la acción fundamental del diálogo (lenguaje) para su relación como ser pensante con la enseñanza y el aprendizaje pragmático, considerando como eje de tensión sociedadcomunidad-escuela (Játem et al., 2020).

Es entonces que cobra relevancia plantear la experiencia áulica situada, misma que pretenda ser una réplica de la realidad social del estudiante con el fin de permitirle trasladar sus vivencias para problematizar situaciones presentes y establecer soluciones. En tanto, estas experiencias que adquiera el estudiante de manera situada lo encaminarán hacia la reflexión y generación de conocimiento, el cual posteriormente puede utilizar en beneficio para la resolución de futuras situaciones, es decir, lo conducirá a la formación de su pensamiento crítico. De esta manera se favorece la educación progresiva. Baraldi (2021) retoma a Dewey como uno de los pedagogos más reconocidos y su introducción de la educación como proceso de instauración de experiencias como una idea vigente en la educación, dado que este último hace referencia a que cualquier situación puede contextualizarse dentro de la experiencia, la cual permite al individuo construirse y reconstruirse de acuerdo con sus vivencias, transitando por una realidad problemática que se transforma continuamente.

La realidad educativa de los estudiantes de telesecundaria, observada en las entrevistas realizadas referentes a la competencia de lectura, carecen de uno de sus aspectos fundamentales que es contar con actividades áulicas que

sitúen su contexto social, cultural o político, dado que a lo largo de las entrevistas expresaron que a pesar de contar con dinámicas para el fomento a la lectura éstas son establecidas de manera general sin afianzarse a su cotidianidad. Es en tanto que, en este aspecto, la realidad educativa referente al rubro de comprensión de lectura en estos estudiantes, no se basa en la experiencia educativa y no representa situaciones problemáticas en las que el estudiante pueda desarrollar la reflexión para ofrecer soluciones, siendo contrario a lo que plantea el pragmatismo y al pensamiento crítico; parámetro principal en la educación de la década de 2020.

7.2 Capacidad de actuación.

De acuerdo John Dewey (1963), la experiencia educativa corresponde al desarrollo que permite a los estudiantes situarse y adaptarse a las circunstancias, lo que posibilita su aceptación a experiencias diferentes en el futuro. En tanto, esta experiencia representa una interacción entre el presente y el futuro y, en consecuencia, la transacción y transformación recíproca entre el Yo y el ambiente; luego entonces, para que una experiencia educativa se manifieste el docente debe observar en ella las dos dimensiones que la constituyen: la continuidad y carácter interactivo y el estudiante encontrar sus efectos en el tiempo, es decir, en el aumento de su capacidad de actuación, en posteriores experiencias.

Derivado de lo expresado anteriormente cobra relevancia la introducción del concepto de capacidad de actuación, la cual se define con base en el enfoque pedagógico de William James mismo que refiere que ésta representa la habilidad para responder ante determinadas situaciones actuando de una forma u otra “sin negar la naturaleza de los impulsos psicológicos y de la vida mental en general” (Castillo, 2006 citado por Thoilliez, 2013, p. 94) y, que se construye con base en la observación y reflexión de la práctica educativa (Hodson, 1999, 2003), entendiendo a la práctica educativa como la “realidad” que se vive en aula, volviéndose el medio en el que se representa el contexto social, cultural y económico del estudiante dirigido hacia el razonamiento y la solución de problemas (Hodson, 1999, 2003). Es entonces que, el aula debe ser considerada como el “laboratorio” donde se desarrolla la práctica educativa, realidad social situada y plural del estudiante, es decir, el espacio donde el profesor y el estudiante se interrelacionan para desarrollar las habilidades y destrezas de la lectura del alumno. El

concepto de “laboratorio” recobra significancia y simbolismo considerándolo como el sitio en el cual se desarrolla la práctica educativa que propicia la experimentación de vivencias para probar teorías, ideas, y creencias y, posteriormente, conducir al estudiante a cuestionarlas y valorar sus consecuencias, haciendo posible su modificación y/o reconstrucción continua (Dewey, 1966).

De esta manera, se representan situaciones de la realidad sociocultural del estudiante para que cuando egrese y se enfrente a ella cuente con la habilidad para ejercer y desarrollar su capacidad de actuación, asumiendo epistémicamente la posibilidad de construirla rompiendo de esta forma con el funcionalismo que se ha desarrollado a lo largo de la historia en el sistema educativo.

De acuerdo con los exponentes del pragmatismo americano James y Dewey, el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la transferibilidad de situaciones representan los elementos que permiten formar la capacidad de actuación al considerarse los responsables de que el estudiante desarrolle la comprensión y el análisis de situaciones, la identificación de problemas y, finalmente, genere apertura a nuevas experiencias de su entorno como individuo y ente social.

Se observa la relación entre la voluntad del individuo con la capacidad de actuación, al ejercer esta habilidad con base en conocimientos, ideas, pensamientos, creencias y valores de manera tal que tome decisiones informadas y éticas, es decir, con base en su pensamiento crítico.

En la posmodernidad, el contexto sociopolítico en el que se encuentra inmerso el sistema educativo mexicano establece como modelo educativo a la Nueva Escuela Mexicana (NEM),

misma que posee un enfoque pedagógico crítico, humanista, comunitario e integrador que demanda aprendizajes basados en la contextualización regional y local del estudiante (SEP, 2022), razón por la cual el pragmatismo americano que plantea Dewey (1963) encuentra lugar dado que plantea que el valor del conocimiento está en su practicidad y utilidad y, que sólo puede generarse mediante la experiencia educativa.

Desde el pragmatismo, la “práctica” y la “experimentación” representan la vía que permite alcanzar el conocimiento, la cual implica el camino para la construcción de creencias, identificación de problemáticas, emisión de juicios, propuestas de solución y, finalmente el logro de la toma de decisiones. La práctica por su parte asume el rol de aplicación del conocimiento en un contexto social, medio que permite experimentar situaciones empíricas deconstruyendo y reconstruyendo creencias y adaptando acciones para resolver problemas con base en decisiones fundamentadas en el conocimiento. La experimentación se vuelve entonces indispensable para establecer condiciones de utilidad y practicidad de las creencias.

En consecuencia, se considera que el principal instrumento que permite la construcción de creencias que se acoplan al entorno es la experiencia, misma que debe ser dinámica bajo un proceso ininterrumpido de reflexión y deducción. Las creencias conducen las intenciones del estudiante y las culminan en actos afianzados desde el conocimiento generado por sus vivencias, mismo que otorga la seguridad para establecer como individuos los hábitos que determinan sus acciones, posicionándose en condiciones para actuar de una manera específica. En tanto, las creencias le impactan de manera positiva otorgándole tranquilidad y satisfacción.

Particularmente, para el desarrollo de la habilidad de lectura en los estudiantes de telesecundaria, se hace latente la necesidad de generar creencias, basadas en las experiencias educativas, que se relacionen con el impacto positivo que puede proveer el hábito de la lectura; de tal manera que sus creencias al respecto sean tales que realmente puedan orientar sus acciones a la adquisición de esta habilidad, que le permitirá finalmente formar su capacidad de actuación en su entorno. El lograr que el estudiante de manera crítica y reflexiva asocie y afiance esta creencia, originará que rechace las creencias que no se relacionen con este desarrollo, conduciendo así al resultado esperado (Pierce, 1988).

7.3 Campos de actuación.

Los campos de actuación, desde la perspectiva de la presente investigación, se definen como el espacio de interrelación donde coexisten diversos agentes en la búsqueda de una transformación crítica; al hablar de este tipo de campos en la competencia lectora, se está hablando de un espacio definido donde existen relaciones de complementariedad entre actores (docentes, directivos, tutores y estudiantes) que buscan el desarrollo de la competencia lectora.

Es importante señalar que la lectura se observa como un elemento cultural, es decir, como práctica sociocultural en la que intervienen diferentes actores. Asumir de este modo la lectura, elimina toda visión funcionalista y estructuralista de la misma, pues reducir un texto sólo a sus componentes formales, como resultado de una actividad escolar, deja de lado la idea que “la lectura constituye en sí y para sí un hecho cultural, dinámico y multidimensional, dado que son las dimensiones histórico-culturales e histórico-políticas las que han marcado esta milenaria práctica” Romero et al., (2017) de este modo se asocia la lectura a relaciones históricas, culturales, ideológicas e institucionales y permite llevar a la persona al posicionamiento de la realidad para tomar conciencia de las intenciones del autor del texto.

Es por lo anterior, que la presente investigación ocupa los campos de actuación, pues se cree que la educación formal no alcanza para trabajar la competencia de lectura como práctica sociocultural, puesto que las relaciones educativas formales que se generan a partir de la lectura no necesariamente acompañan a los agentes involucrados, sino que en ocasiones son contradictorias, esto debido a que la organización no propicia la cooperación y no centra

sus recursos en la adquisición ni en el cierre de las brechas, ya que cada actor trabaja desde su perspectiva y no se complementan ni buscan esa transformación crítica.

Ver la competencia lectora desde la idea de campo de Bourdieu permite darle una estructura determinada, pues las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados permiten darle un sistema estructurado de posiciones sociales.

De acuerdo con Sánchez (2007), los campos son instancias legitimadoras y reguladoras que tienen reglas, por lo que son denominados espacios complejos compuestos por agentes que generan relaciones que permiten alcanzar una transformación crítica, pese a sus posiciones diferentes, diferenciadas y diferenciantes las cuales están en función directa a sus haberes sociales.

Según Amparán (1998), "cada campo particular se encuentra constituido por una red de relaciones objetivas entre diferentes posiciones. De acuerdo con Bordieu, pensar en términos de campos es pensar en términos de relaciones" (p.182). Hablar de campos de actuación de la competencia lectora es hablar de espacios sociales que en su interior instauran redes de relaciones que determinan el abordaje del comportamiento de quienes se encuentran dentro de él, a fin de lograr un objetivo común.

Cada campo de actuación está conformado por el conjunto de aspectos, propiedades y relaciones que se abstraen de la actividad práctica de la competencia lectora de manera amplia y virtuosa, no restringido al ámbito escolarizado, pero, con plena conciencia que la escuela es el espacio por excelencia para la enseñanza de la lectura. El campo de actuación

tiene el objetivo de promover condiciones y situaciones que permitan tomar conciencia del gusto, dar sentido y superar barreras de infraestructura y tecnología para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Para la presente investigación y a partir del estudio realizado, se identificaron tres campos de actuación en torno a la competencia lectora que si bien se complementan no dependen uno del otro, estos son: gusto por la lectura, sentido de la lectura e infraestructura y tecnología para la lectura.

La lectura no es un acto privado, ni siquiera individual o que transcurra en secreto y apartado de la relación con el otro. En consecuencia, no es posible sostener una posición universal sobre la lectura, ni de los lectores. La lectura en palabras de R. Chartier (2003) es una institución histórica que no debe sujetarse a presupuestos condicionales sobre qué es, ni cómo se desarrolla porque la lectura es el resultado de los factores, fenómenos, contexto y relaciones que influyeron en la formación del lector. En tal sentido, historizar el estudio de la lectura es una forma de liberarla de los presupuestos socialmente impuestos, debido a que resulta necesario destacar la relación o relaciones de conocimiento con las cuales se encuentre asociada la lectura (Bourdieu, 1985). Por lo antes expuesto, la lectura se entiende como una práctica cultural que se inscribe al interior de un mercado orientado al consumo cultural, el cual responde a un determinado contexto y complejidad.

La lectura, de acuerdo con Bourdieu y Chartier (2003), tiene implícitos dos roles principales a saber, por un lado, al autor, quien elabora la narrativa en forma de texto y, por otro lado, el lector, quien decodifica e interpreta la obra del autor. El texto es la comunicación de una práctica codificada que, por lo regular implica un uso social y una intención

sobre cómo debe ser leído, ante lo cual, el lector tiene la tarea de encontrar el código para entender el mensaje y posicionarse ante él, ya sea por medio de la interpretación, la reflexión o la crítica, sin embargo, resulta necesario aceptar una cuota de ambigüedad en la traducción de dicho texto porque difícilmente tendremos certeza si la interpretación es adecuada.

Por otro lado, la lectura como práctica cultural se vincula con la idea de legitimidad porque al pertenecer a un conjunto de relaciones, subyace el poder de una relación sobre otras, con lo cual aparece la idea de aceptación o rechazo, según sea el caso, a un determinado grupo de ideas. En este sentido, pertenecer a determinados grupos significa obtener beneficios que reducen costos de transacción en la consecución de objetivos. De esta forma, cierto tipo de lecturas, en determinados contextos, parecen adecuadas y otras inadecuadas, es decir, mis lecturas pueden ser socialmente legítimas o no (Bordieu y Chartier, 2003).

Si bien ya se mencionó que la lectura es una práctica cultural que responde a las mismas leyes que el resto de las prácticas culturales, de este modo, la encargada de su enseñanza, a diferencia de otras prácticas culturales, es la escuela formal, lo cual implica que la pedagogía cobra especial significado por encima del sentido social como la afirman Chartier y Bordieu (2003). Por lo cual, la escolaridad de una persona estará directamente relacionado con el nivel de lectura, la cantidad de libros leídos, el tipo de lectura que realiza, entre otros aspectos. Aunque en la mayoría de las veces se omite en la enseñanza por qué leer, es decir, mostrar la necesidad de la lectura y al mismo tiempo los beneficios ante las condiciones personales del lector(a).

La lectura al ser un producto cultural se somete al mercado cultural, el cual otorga valor tanto a los discursos que exaltan la lectura como a los propios textos, pues desde la lógica del mercado, una persona con cierto número y tipo de lecturas tiene la probabilidad de adquirir valor para influir en la conducta de otras personas, grupos u organizaciones. Lo anterior es posible porque existe una necesidad manifiesta por la lectura, la cual es de parte de distintos y variados segmentos de población quienes consideran con valor el producto cultural de la lectura; valiosa porque a su vez genera valor para dichos segmentos (Bordieu, 1985, en Silva, 2003, p.168).

El campo de actuación tiene una arista organizacional porque participan individuos, grupos de individuos y existen organizaciones designadas por el gobierno para cumplir tareas relacionadas con la enseñanza de la lectura. Los individuos son seres finalistas con objetivos e intereses propios. Los grupos se crean para alcanzar objetivos que de manera individual sería casi imposible lograr o, para enfrentar situaciones que requiere la suma de esfuerzos.

Las organizaciones orientadas a la enseñanza de la lectura surgen porque buscan un fin común que beneficia al bienestar social. Ante lo cual, existe una estructura de funciones, responsabilidades, reglas, políticas y presupuesto para alcanzar dicho fin. También, la organización es clave para el apropiamiento, ya que la sociedad está estructurada por instituciones donde las organizaciones representan intereses y cumplen roles en las interacciones de construcción social.

La enseñanza de la lectura de tipo escolarizada sucede en un ambiente organizacional como lo es la escuela. Ésta tiene el fin de formar un perfil de egreso en las y los estudiantes para

lo cual genera una estructura organizacional formal que entre otras situaciones busca que los procesos, el trabajo y los recursos se utilicen en la consecución de su fin. Sin embargo, de acuerdo con la teoría del institucionalismo sociológico, se debe tener cuidado de no generar mitos y ceremonias que de forma paralela generen una estructura alterna a la formal o, mejor dicho, estructura informal. Lo anterior, porque genera costos de transacción, reduce la eficiencia y compromete la eficacia de la organización.

Por lo cual, apegarse a la estructura formal es primordial para alcanzar el fin que da sentido social a la organización; si bien el cambio es una constante en la realidad social, dichos cambios deben ser incorporados en la estructura formal en tanto que funciones, actividades, procesos, reglas o presupuestos para mantener coherencia entre lo que se hace y cómo se hace.

Ahora bien, la educación se encuentra en un campo organizacional altamente institucionalizado (Meyer y Rowan, 1999), esto significa entre otras cosas que muchos de los cambios suceden de manera vertical por situaciones de orden política (cambios de gobierno) donde los y las encargadas de la operación tienen baja influencia en las acciones que se emprenden, así también la diversidad de condiciones socioculturales, económicas y estructurales hacen casi imposible pensar en una solución universal, más bien se deben construir alternativas localizadas y contextualizadas. Esta situación genera diversas problemáticas, sobre todo, complica de manera significativa la gestión de eficacia y eficiencia en la organización de la lectura.

Por lo anterior, el campo de actuación no sólo tiene la arista educativa sino organizacional para alcanzar sus fines, pues de lo contrario, no considerar las implicaciones organizacionales

significaría asumir costos de transacción vinculados a la alta institucionalización de la educación formal. Entre estas acciones destacamos asumir una cultura de evaluación en todos los programas dirigidos a la enseñanza de la lectura como medio para tomar decisiones sobre su eficacia y mejora continua, y no como un medio de castigo para docentes, estudiantes y/o directivos; planear acciones de acuerdo con los tiempos de gobierno (periodos de gobierno) para asumir la dinámica del cambio; incorporar a la estructura formal los cambios en tanto que funciones, actividades, reglas, presupuestos, programas y prácticas y; mantener un rumbo fijo y claro hacia el fin de la lectura, que los y las estudiantes aprendan lectura de comprensión; aunque resulta evidente que en el tiempo los medios para su consecución cambiarán.

El objetivo de cada campo de actuación delimita las acciones que los agentes involucrados (docente, directivo, tutor y estudiante) deberán de desarrollar, así como los procesos específicos, cualidades y propiedades.

1. Gusto por la lectura.
2. Sentido de la lectura.
3. Infraestructura, tecnología y desafíos para la lectura.

El campo de actuación gusto por la lectura está relacionado con la comprensión de lo que se lee para utilizarlo en la consecución de una acción específica como puede ser responder un examen, hacer una tarea o aplicar un conocimiento en la resolución de un problema escolar, personal o profesional. De igual forma, lo lúdico es considerado como un factor que genera interés en el estudiante en la adquisición de la lectura virtuosa.

Este campo de actuación en comentario también se relaciona con identificarse con la lectura a partir de las preferencias de la persona y con el tipo de texto que prefieren, lo cual está directamente vinculado con el momento de vida, desarrollo y experiencias que conforman su cotidianidad, así como con el género literario que mejor capte su atención y le permita desarrollar su imaginación.

Cabe destacar que compartir con los demás aquello que se comprende de la lectura provoca un sentimiento de satisfacción debido al hecho de comunicar un mensaje y percibir que es entendido por los perceptores. Aunque, la misma situación puede convertirse en un sentimiento negativo si la respuesta del público no es favorable en un sentido de falta de respeto.

El campo de actuación significado de lectura en principio lo asociamos con un plan de vida vinculado al impacto de la lectura en las relaciones sociales. Se refiere al modelado de la percepción de los sujetos sobre las distintas habilidades que conlleva la lectura de comprensión, así como, la construcción de expectativas personales sobre la comunicación con otros, la posibilidad de adquirir bienes, la comprensión de transacciones socioeconómicas, expresarse mejor, entender más cosas de la realidad social y natural, tener una mejor relación con las personas, aprender más y mejor, además de ser un requisito para saber escribir.

Por otro lado, este campo de actuación se relaciona con la percepción de las consecuencias de adquirir o no la capacidad de lectura en relación con la otredad. En el caso de adquirir la lectura, se asume como el medio que ofrece un abanico de posibilidades para mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, no adquirir la lectura por asumir que

las capacidades de lectura de la otredad no han sido factor para alcanzar el bienestar y, de esta forma, justificar que no aprender a leer o darse por vencido en el proceso, no tiene consecuencias negativas en su vida personal, académica y/o profesional.

El campo relacionado con el significado de lectura es interesante destacar la pluralidad de la lectura, que no obedece a una visión normativa de la lectura y se relaciona con áreas tan diversas como el arte, la educación, la ciencia, la cultura, entre otras.

El campo de actuación tecnología, infraestructura y desafíos en la adquisición de la lectura para la lectura se refiere a la infraestructura y tecnología con los que cuentan tanto las escuelas para el fomento de la lectura, como lo que tienen los estudiantes en sus hogares. Ya que resulta determinante considerar: los espacios físicos y de horario para la lectura en la escuela, la biblioteca, los libros acordes a la edad y etapa escolar, la capacitación de las y los docentes para la enseñanza de la lectura, la construcción y eficacia de los programas para el fomento de la lectura, los hábitos de lectura propios de docentes y directivos, el equipamiento de la escuela de internet, hardware y software, el conocimiento y didáctica empleada para el fomento y enseñanza de la lectura. Del mismo modo, hay que considerar, la situación económica de las familias, el grado de estudios de los papás, la existencia y tipo de espacio en los hogares para llevar a cabo la lectura, así como las problemáticas propias de las familias que hace que los estudiantes se sientan seguros o inseguros para el aprendizaje de la lectura.

Otro elemento con el cual se vincula este campo de actuación, es la relación con la familia en tanto que consideren seguir sus

trayectorias de vida, pues en ocasiones sucede que en ellas no se contempla a la lectura como un medio para alcanzar sus objetivos de vida, esta situación se convierte en una limitante. En otros casos, donde la lectura es pilar en la consecución de los fines de vida, se facilita la adquisición de lectura.

Otro elemento de este campo de actuación es la aceptación del error como elemento propio del proceso de aprendizaje de la lectura, ante el cual es necesario el respeto para evitar la burla en sentido de menosprecio al otro y, que esto se perciba como agresión, pues provoca inseguridad en aquellos que aún están en proceso de realizar una lectura virtuosa.

7.4 Curriculum de la lectura.

La lectura, entendida como práctica sociocultural-educativa requiere de un currículum orientado a la pluralidad de contenidos para relacionarse con la complejidad del mundo social. Al mismo tiempo, necesita recurrir a la contextualización de la situación para construir la realidad. En este sentido, la flexibilidad es un requisito indispensable para relacionarse con la dinámica del cambio; con lo cual, los contenidos más allá de la parte técnica de la lectura, se orientan a la promoción tanto del gusto, como en asignar sentido a la lectura a través del proyecto de vida de cada lector y lectora.

Al considerar el currículum debemos pensar en la pedagogía porque mantienen una reciprocidad a manera de complementariedad en el campo de lo educativo, pues ambas concepciones son pilares en la organización y realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. El primero, el currículum, trata el tema sobre los contenidos y objetivos que se consideran valiosos para ser enseñados en un ambiente escolarizado. Por lo regular, la construcción del currículum inicia con las preguntas: ¿qué se debe enseñar?, ¿por qué debe enseñarse? Con el fin de otorgar coherencia y pertinencia a la propuesta curricular que se compone entre otros elementos de objetivos, contenidos, secuencias y aprendizajes a desarrollar en el ciclo educativo. En definitiva, el currículum se entiende como el marco donde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual, la decisión más difícil es todo aquello que queda fuera de los límites de dicho marco, pues aquello que sí se enseñará tendrá el objetivo de servir como medio para relacionar de manera efectiva al estudiante con su medio sociocultural.

El segundo, la pedagogía, tiene la misión de transmitir y facilitar el aprendizaje de lo marcado en el curriculum con la ayuda de metodologías, estrategias y teorías que contribuyan a su fin. Cabe destacar que el rol del docente, las estrategias didácticas y el ambiente de aprendizaje son elementos primordiales en la actividad pedagógica, que responden de manera práctica a las preguntas: ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprenden aquello que marca el curriculum?

Ahora bien, curriculum y pedagogía se interrelacionan al complementarse para crear propuestas educativas donde las personas se eduquen de acuerdo con determinados objetivos, en contextos específicos y relaciones determinadas. Para alcanzar la misión de formar en la dirección y los valores seleccionados resulta necesario adaptar la propuesta pedagógica al marco que establece el curriculum; ser flexibles en la práctica docente para que el facilitador cobre un papel protagónico al personalizar y ajustar métodos, contenidos y estrategias; la evaluación y comunicación son dos componentes primordiales que tienen como objetivo conocer en qué medida y condiciones se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como establecer un diálogo entre los actores involucrados en la formación; por último, pero no menos importante, desarrollar el gusto y sentido de por qué se aprende lo señalado en el curriculum es clave, pues de lo contrario se corre el riesgo de perder atractivo, relevancia y significado, con lo cual la motivación puede resultar afectada de manera negativa.

La formación de la lectura debe considerar una armoniosa relación entre curriculum y pedagogía en donde se ponga especial atención al gusto y sentido de la lectura, claro, sin olvidar, las técnicas propias para la lectura; sin embargo, en este trabajo entendemos a la lectura como una práctica

sociocultural que abarca una concepción amplia de “leer”, es decir, como la comprensión de situaciones para posicionarnos ante ellas. Lo cual incluye desde la lectura de una pintura, la lectura de una obra de teatro, hasta la lectura de ciertas experiencias de vida y sin olvidar la lectura del texto.

El curriculum y la pedagogía para formar la lectura en las y los estudiantes debe enfrentar con agrado el reto de la adaptación pedagógica del curriculum de acuerdo con las necesidades y características tanto de la zona donde se eduque, como de las personas que serán actores educativos. También tiene que ser considerada la flexibilidad didáctica y curricular en la educación de la lectura para permitir una relación entre facilitador y estudiante adecuada, recíproca, pertinente y efectiva. Así mismo, la evaluación y la comunicación son aristas imprescindibles para reforzar la enseñanza y el aprendizaje. Al final del camino de la relación curriculum y pedagogía, debemos tener claro que es un proceso en forma espiral, es decir, un movimiento que evoluciona, pero capaz de volver sobre su ruta para enfrentar la complejidad del mundo social; el equipo de investigación de este trabajo considera que la guía del proceso formativo de la lectura es el gusto y el sentido por aprender a leer.

Es necesario destacar que la relación entre curriculum y pedagogía para la lectura requiere de una discusión abierta, apoyada en evidencias, pues debe seguir una práctica similar a la investigación con el objetivo de resolver tensiones para construir puentes que lleven a equilibrios, los límites que definen el marco en el cual actuará la educación, pero no debe ser totalmente rígidos, normalizados, tan poco flexibles que terminen por limitar la práctica de los actores educativos. En este mismo orden de ideas, implementar pedagogías tradicionales o innovadoras no es un problema en sí, sin

embargo, cuando la práctica pedagógica no está en relación armónica con el curriculum, pues se presentan tensiones y/o desequilibrios que limitan las posibilidades del proceso enseñanza-aprendizaje.

El curriculum y la pedagogía para formar el aprendizaje de la lectura deben pensarse en conjunto para lograr un proceso formativo significativo, contextualizado y que responda a las necesidades de los actores educativos. La transformación de experiencias cotidianas a experiencias educativas es un trabajo que combina lo artístico con lo científico social, dado que se buscan aprendizajes profundos que se utilizarán a manera de “lentes” para comprender complejidades de la realidad.

7.5 Didáctica, lúdico y artístico.

En la investigación realizada, algunas problemáticas identificadas se relacionan con los procesos de enseñanza de la lectura que implementan los docentes en el aula. Los estudiantes entrevistados manifestaron que generalmente no se generan ambientes didácticos en los que se propicie la confianza en ellos mismos para desenvolverse en el aula, esto ocasiona que sientan vergüenza de participar o, simplemente de realizar sus actividades, debido a las burlas o al temor a la desaprobación de sus pares e incluso de sus docentes. Por otro lado, también se identificó que no se le da relevancia a la lectura dentro del proyecto de vida del estudiante, inclusive en algunos casos, la lectura se toma como una medida disciplinaria. Estos son factores que intervienen en el desempeño académico y en el sentido que le dan los estudiantes a la lectura.

El acceso limitado a recursos pertinentes de lectura también implica un problema en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Se detectó que los recursos para el fomento de la lectura con los que cuentan las escuelas de estudio no son atractivos o pertinentes para los estudiantes, y tampoco se emplean lecturas acordes a su edad e intereses.

Aunado a esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje del desarrollo de la habilidad de lectura en el aula no se implementa de forma interdisciplinaria con los contenidos del programa educativo del nivel telesecundaria, por lo que, la lectura era realizada por medio de programas específicos enviados por la supervisión; los cuales presentaban una diversidad de actividades de determinada temporalidad, ocasionando con esto la saturación de actividades

administrativas para el docente. Así mismo, se manifiesta por parte de los docentes entrevistados la existencia de discontinuidad entre actividades y la falta de una evaluación que proporcione información al término de la realización de las actividades lectura para observar los resultados de avance de los estudiantes.

Lo anterior solo es para ilustrar un poco el panorama al que la didáctica de la enseñanza de la habilidad de la lectura se enfrenta. Estas sólo son algunas de las problemáticas que se plantearon en el desarrollo del presente libro.

La didáctica, para la presente propuesta educativa, representa el medio por el cual los campos de actuación: gusto por la lectura, sentido de la lectura y tecnología, infraestructura y desafíos para la lectura, permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de lectura, a través de una experiencia educativa estética, entendiendo a la experiencia educativa estética como aquella donde convergen los diversos escenarios didácticos dirigidos a propiciar e incentivar el gusto por la lectura, dado que consideran aspectos lúdicos, artísticos y problematizadores que se desarrollarán en el laboratorio social escolar, es decir, el plantel educativo, dando de esta manera a las actividades de lectura un sentido. Retomando como base para lo anterior la definición de didáctica de Mallart (2011), quien la conceptualiza como la “ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (pág. 7).

En tanto, los espacios sociales reconocidos como campos de actuación, donde se desarrollan las interrelaciones de complementariedad entre los directivos, docentes, estudiantes y tutores, definen sus comportamientos a

partir de la experiencia educativa estética propiciada por la didáctica generada al interior de este, delimitando de esta manera las acciones de los involucrados, considerando en todo momento su contexto. Luego entonces, la didáctica se considera como el instrumento que permite dar significado al proceso de desarrollo de la habilidad de lectura para lograr la transformación crítica de los actores.

La didáctica se encuentra vinculada con los campos de actuación, dado que considera para su desarrollo los aspectos estéticos y lúdicos y, bajo la premisa de que la lectura debe ser establecida como una práctica sociocultural, es relevante referir a los conceptos de transferibilidad y adaptabilidad de experiencias, con el fin de dirigir los esfuerzos educativos a prácticas didácticas formales no limitantes, con el objetivo de acceder a una estética de la lectura que considere el contexto social, económico y emocional en el cual se lleva a cabo, de manera tal que, el simbolismo que adquiera la actividad de lectura se relacione con el sentido y el gusto por la lectura en sí misma, al permitir la libertad de las emociones, la imaginación y la relación con el entorno. Con lo anterior, se intenta contrarrestar el uso de lecturas formales descontextualizadas, que por lo regular responden a las técnicas de lectura instauradas institucionalmente en la escolarización.

La manera en la que se desarrolla la didáctica, en el laboratorio social escolar, es la que define la manera en la que se lleva a cabo la experiencia educativa del estudiante y, por lo tanto, su aprendizaje de la habilidad de lectura. Para el caso, se destaca el sentido y gusto por la lectura como el campo de actuación a desarrollar por las estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde la reflexión y sistematización personal y colaborativa de estos procesos que enfoca la didáctica

de manera pragmática, se emplea para ofrecer propuestas de solución a situaciones problemáticas presentadas en el desarrollo de la habilidad de lectura, mediante la generación de ideas innovadoras y toma de decisiones pertinentes para modificar y construir la actuación docente (Rivilla et al., 2009).

Ahora bien, los elementos a considerar en la didáctica son el estético y el lúdico. El aspecto lúdico refiere a todo aquello vinculado con el juego, la recreación, el ocio, el entretenimiento y la diversión. Realizar actividades lúdicas permite, entre otras cosas, ocupar el tiempo para divertirse y relajarse, aprender a través del juego, la recreación y el esparcimiento (Pavón, s.f).

A partir del juego es que se vuelve más atractiva la adquisición de la lectura y, contar con la adquisición de lectura repercute directamente con las relaciones interpersonales y el desempeño académico de los estudiantes. Por lo tanto, la gamificación se considera una estrategia de aprendizaje que utiliza el juego como medio para adquirir la habilidad de lectura.

La estrategia de gamificación, que también se denomina actividad lúdica, involucra aspectos como la estética y el pensamiento lúdico para fidelizar a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas (Teixes, 2014), con la finalidad de lograr la interacción, el dinamismo y una convivencia respetuosa entre los estudiantes. La resolución permite al estudiante desarrollar su capacidad de actuación al analizar situaciones similares a su contexto, emitir juicios y finalmente ofrecer propuestas de solución. De esta manera, se favorece el aprendizaje continuo y permanente, además de generar conocimientos en colaboración con sus pares, propiciando una participación activa e igualitaria (Bárcenas y Ruíz-Velasco, 2022).

Dicho lo anterior, tiene lugar la conceptualización de escuela como laboratorio. El laboratorio en sí mismo se reconoce como ambiente educativo que permite el desarrollo de experiencias educativas estéticas de múltiples maneras. En esta propuesta, el laboratorio permite el dinamismo social escolar en la búsqueda de enseñar bajo campos de actuación con didácticas basadas en propiciar experiencias educativas estéticas, es decir, que no necesariamente enseñen técnicas de lectura formales, si no que se dirijan a motivar una experiencia educativa agradable.

El laboratorio, rescatado del enfoque del pragmatismo, se plantea como un reto su ejecución, donde la transferibilidad, la adaptabilidad y el pensamiento crítico son los ejes que la conforman, pero que, a su vez, requiere para su desarrollo un aspecto lúdico y una parte artística. A partir de esa construcción, es posible intervenir en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura no únicamente con las técnicas de lectura formales si no a partir de los campos de actuación; gusto por la lectura, sentido de la lectura y tecnología, infraestructura y desafíos para la lectura.

En tanto, se retoma que la estética en la didáctica de la habilidad de lectura; considera el aspecto relevante de los juegos y de los sistemas gamificados, debido a que se convierte en el elemento atractivo para el estudiante será el pensamiento lúdico; éste refiere al estado de ánimo o predisposición para enfrentar los desafíos del juego de manera positiva y entretenida, motivar acciones; involucra el fomento de la motivación, con la intención de transformar actitudes, acciones y conductas y, finalmente, resolver problemas; se dirige a la concreción de los objetivos de la gamificación mediante las acciones de los alumnos para plantear propuestas de solución a las diversas situaciones (Teixes, 2014).

Por su parte, el aspecto estético se relaciona con una experiencia agradable a través de la orientación por actividades que desarrollen el gusto por la lectura, es decir, con un sentido positivo sobresaliente, de satisfacción al realizar actividades por convicción que conduzcan a sentimientos placenteros que incentiven el ánimo y la disposición a los desafíos de lectura; de manera tal, que se otorgue un simbolismo positivo a la actividad de lectura, particularmente al relacionarlo con el proyecto de vida.

Es así como la gamificación se considera como una acción innovadora y, en este sentido, los aspectos innovadores permiten encaminar los procesos de enseñanza-aprendizaje de lectura a la resolución de problemas del contexto de forma real y práctica, de manera tal que se incentiva el aprendizaje basado en la equidad, la igualdad sustantiva, las vivencias de las comunidades, la transferibilidad y adaptabilidad de experiencias.

Luego, entonces, la lúdica desde la perspectiva docente, otorga la posibilidad de favorecer la didáctica en los procesos de desarrollo de aprendizaje de los educandos, para el caso, en la habilidad de lectura, de forma dinámica y atractiva, bajo la firme creencia del docente de considerar a la escuela como un medio donde las y los estudiantes se desarrolla continuamente (De Zubiria, 2006).

Considerar el aprendizaje de la lectura como una experiencia estética, distinta al proceso de adquisición de la lectura escolarizada, posibilita un proceso formativo de lectura: simple, entretenido, compartido y no necesariamente lineal con lecturas obligatorias y desvinculadas de su contexto y desarrollo personal. Es por lo que, la gamificación es una propuesta que puede atender la situación a la que deben

enfrentarse los docentes, ya que representa una alternativa para orientar la didáctica a la generación de ambientes educativos donde exista la confianza y la sana convivencia mediante la interacción a través del juego.

El medio para construir los escenarios didácticos en los que se propicien ambientes en los que los estudiantes sientan libertad de expresarse y buscar el sentido que tiene la lectura en sus vidas, sin dejar de lado el valor que cada uno de ellos relacione con su gusto por la lectura será diferente considerando su propio contexto. De esa forma se desarrollará el campo de actuación gusto por la lectura y del sentido de la lectura, logrando que el estudiante desarrolle un gusto por leer y su sentido de porqué es importante el desarrollo de la habilidad de la lectura y el beneficio que obtendría al lograrlo.

7.6 Evaluación.

Considerar la lectura como una práctica sociocultural, da pauta a modificar la visión que se tiene de evaluación; pues si bien, la lectura como currículo ya cuenta con una evaluación que justamente cumple con lo necesario para evaluar su fluidez, pronunciación, decodificación y demás elementos, en la sociedad posmoderna es evidente que existe una necesidad de evolucionar en la evaluación de esta competencia, de tal manera, que esta investigación propone la idea de una evaluación flexible, plural, relacionada a elementos que tiene que ver con el gusto y sentido de la lectura. En este tenor, se retoman las ideas de evaluación de Acosta (2022), Errázuriz y Hernám (2002) y Ginocchio (2017). Cabe señalar, que esta idea de evaluación se complementa con la curricular, es decir, aquella que ya existe en las escuelas.

Con la evaluación de los campos de actuación, se deja de lado la visión gradualista de niveles y jerarquías de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y se asume a la lectura como producto cultural que se construye a partir de considerar la estética, la política, así como la interacción social. Los campos de actuación que se identificaron en esta investigación son: gusto por la lectura; sentido de la lectura; y tecnología, infraestructura y desafíos para la lectura.

El campo de actuación gusto por la lectura se relaciona con utilizar lo leído para la consecuencia de una experiencia agradable, es decir, disfrutar la lectura; así mismo, se vincula con que el estudiante se identifique con la lectura a partir de sus preferencias, las cuales podrán cambiar de acuerdo a su contexto, desarrollo y vivencias.

En este campo de actuación, la evaluación tiene como objetivo evidenciar actitudes y percepciones que tiene el estudiante con respecto a la lectura. El estudiante se vuelve consciente de su posición frente a la lectura y, el docente detecta áreas de oportunidad y fortalezas para fomentar el gusto por la lectura. Este proceso debe ser continuo y permanente, pues como no se encuentra ligado a niveles de desarrollo porque está involucrada la subjetividad.

El gusto por la lectura refiere a compartir con los demás aquello que se comprende de la lectura, así como los sentimientos que evoca. Se realiza un proceso de autoevaluación donde es necesaria la participación del estudiante, para que analice su posición ante la lectura y ante lecturas pasadas. A fin de construir una perspectiva de su trayectoria; la autoevaluación busca que el propio estudiante sea capaz de observar sus avances, o reconocer sus áreas de mejora en la adquisición de la lectura. Cabe destacar que, en este campo de actuación la evaluación debe estar orientada a hacer visible el gusto por la lectura, a detectar las potencialidades en relación con la lectura.

Por otro lado, el campo de actuación significado de la lectura asume que la evaluación debe mirar críticamente las habilidades existentes de los estudiantes, pues este campo se refiere a la percepción de los sujetos sobre las habilidades que conlleva la lectura de comprensión. En este sentido, la evaluación está plenamente incorporada al desenvolvimiento de la lectura y debe generar reflexión sobre estos procesos.

El significado por la lectura se relaciona con la percepción de las consecuencias de adquirir o no la capacidad de lectura en relación con la otredad, por lo que la evaluación refiere a un proceso metacognitivo en donde el estudiante sea capaz

de reflexionar sobre los procesos mentales, sentimientos y cogniciones en torno a la lectura, así como al conocimiento, control y concientización del significado de la lectura.

Este proceso metacognitivo permite que el estudiante tenga su propio juicio sobre su plan de vida, el cual está vinculado al impacto de la lectura en las relaciones sociales, por lo que dicho juicio debe de ser considerado en las evaluaciones. Durante el proceso de evaluación, el estudiante cumple un rol activo para valorar esta competencia en función de su proyecto de vida.

Los procedimientos de evaluación no pueden descansar en una idea de progreso ascendente sostenido, sino que deben recorrer cada etapa poniendo énfasis en sus particularidades, pero considerando que no existe un límite rígido para darle significado a la lectura por lo que las evaluaciones deben ser flexibles considerando el desarrollo de cada estudiante.

Para el tercer campo de actuación, la evaluación que se pretende es de tipo organizacional, por lo cual está orientada a la eficacia tanto de estrategias docentes como directivas. Considerando como eje la adquisición de la habilidad de lectura por parte de las y los estudiantes.

Tomando en consideración la idea de evaluación en comento, cada uno de los campos de actuación contribuye a que la lectura se asuma como práctica sociocultural, así mismo, la evaluación debe contribuir a los campos de actuación, a que la competencia de lectura que desarrolle el estudiante esté en función del desarrollo de habilidades textuales y comunicativas en los procesos no solo de lectura, sino también de socialización de las personas dentro y fuera de la escuela.

La importancia que tiene la evaluación en los procesos de lectura radica en la definición de los criterios de la misma, pues permiten facilitar su aplicación, por lo cual es importante que el docente o directivo reflexione sobre las evaluaciones a utilizar, pues la finalidad de las mismas es que sean instrumentos educativos dirigidos a ayudar a generar estrategias que permitan el desarrollo del gusto de la lectura y le den sentido; así mismo, debe ayudar a los estudiantes a orientar su actitud frente a la lectura.

Estas evaluaciones se producen no aplicando criterios previamente especificados con los cuales se compare el gusto y el sentido que le dan los estudiantes a la lectura, sino intentando descubrir cualidades valiosas en su progreso de lectura. Es necesario crear procedimientos evaluativos adecuados a cada contexto educativo, pues cada institución educativa tiene sus particularidades y deben de ser tomadas en cuenta.

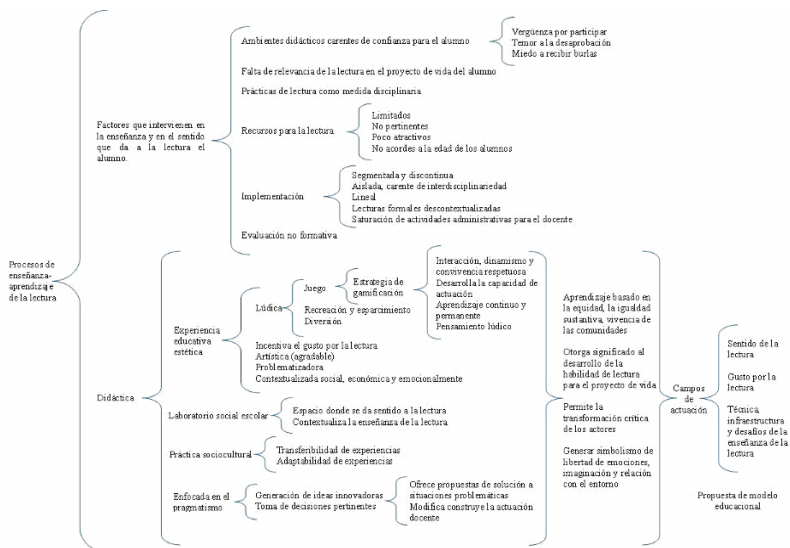
El gusto y sentido por la lectura es algo personal e intransferible; el estudiante a lo largo de su vida se va enfrentando al texto desde un trasfondo cultural, edad, experiencias, escolaridad, competencias lectoras y sensibilidad emocional, elementos que abonan no sólo a darle un sentido a la lectura, sino también a generar actitudes favorables en relación con esta competencia.

Asumir que cada estudiantes es único, es asumir que el gusto y sentido por la lectura que tiene también lo es y que es algo que no puede medirse; es ahí donde la subjetividad en la evaluación entra en juego, por lo que la labor del docente se vuelve fundamental; como no es posible visualizar lo que hay en la mente del estudiante, ni sentir lo que él siente desde su percepción individual, se tiene que evaluar el posible disfrute

de la lectura mediante conducta observable y a partir de evaluaciones individuales con fundamento formativo que cuenten con criterios que se adapten no solo a los diferentes contextos, sino a los estudiantes. Cabe señalar que esta evaluación se encuentra en paralelo con las evaluaciones curriculares que se hacen en la escuela y que se encargan de evidenciar de modo concreto habilidades más técnicas de la lectura, como lo es la pronunciación, fluidez, velocidad, exactitud, habilidades de decodificación entre otras.

Finalmente, es necesario reconocer que la evaluación de los campos de actuación apuesta por una evaluación reflexiva y metacognitiva de todos los que intervienen en ella: docentes, directivos, estudiantes y tutores; pues su finalidad es la retroalimentación de esta práctica sociocultural, a fin de identificar debilidades, ajustar estrategias, fomentar la metacognición y observar a los estudiantes en un entorno saludable de lectura donde el gusto y sentido por la misma, formen ciudadanos con proyectos de vida definidos que sean capaces de solucionar las problemáticas que se les presente.

Figura 9. Propuesta de Modelo Educativo para la enseñanza-aprendizaje de la lectura.



Fuente: Elaboración propia.